



## **METİNLER ARASI OKUMANIN OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ\***

THE IMPACT OF INTERTEXTUAL READING ON COMPREHENDING WHAT IS READ

**Yrd.Doç.Dr. Kemal KÖKSAL**

G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
[koksalk@gazi.edu.tr](mailto:koksalk@gazi.edu.tr)

**Arş.Gör.Dr. Emre ÜNAL**

Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü  
[dr.emreunal@gmail.com](mailto:dr.emreunal@gmail.com)

### **Öz**

Bu araştırma, metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amacıyla tasarlanmıştır. Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisini belirlemeyi amaçlayan çalışmada, metinler arası okumanın hangi düzeyde anlamayı gerçekleştirmede etkisi olduğu da bu araştırmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu modelle yapılandırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve sonrası ölçme yapıldığından öntest-sontest kontrol gruplu model seçilmiştir. Araştırmanın örnekleme pilot okullar içerisinde rasgele seçimle belirlenmiş ve Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki Emin Sağlamer İlköğretim Okulunun 5. sınıfları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Emin Sağlamer İlköğretim Okulu'nun 5. sınıfları iki şubeden oluşmaktadır. Bu iki şubedeki toplam öğrenci sayısı 71'dir. Ancak 69 öğrenciden veri toplanmıştır. Deneysel çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlattırılan 5. sınıf Türkçe Ders Kitabındaki "Doğal Afetler" teması boyunca sürdürülmüştür. Tema, 10 Nisan – 12 Mayıs 2006 tarihleri arasında 24 iş günü olarak planlanmış ve haftada 6 saat olarak işlenmiştir. Araştırma sonucunda metinlerin, metinler arası okumayla işlendiğinde hem okuduğunu anlamanın hem de bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında anlamının üst düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okuma, Okuduğunu Anlama, Metinler Arası Okuma.

### **Abstract**

This research is designed to put forward the effect of intertextual reading on understanding the read material. In the thesis aimed to indicate the effect of intertextual reading on understanding the read material, one of the minor research questions is the degree to which intertextual reading affect the actualization of the comprehension. The research is structured with the model with pre-test and post-test control groups. Since pre- and post experiment assessment is done, pre-test and post-test control groups are chosen. The sample of the research is randomly chosen among the pilot schools and 5th grade classes of Emin Sağlamer Primary school in Yenimahalle district in Ankara city. The 5th grade classes of Emin Sağlamer primary school is composed of two sections. Total number of the students of these two sections is 71. However, the data is gathered from 69 students. Experimental study proceeded during the defined subject of "Natural Disasters". The defined subject is planned as 24 work days between 10 April- 12 May, 2006 and is worked for 6 hours weekly. Comprehending what is read is in high level in the texts that are read through intertextual reading. In the texts those are read through intertextual reading; comprehension in the knowledge, apprehension, application, analyses, synthesis and evaluation levels are higher than the one not done so.

**Key Words:** Reading, Reading Comprehension, Intertextual Reading.

---

\* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı'nda 2007 yılında kabul görmüş "Metinler Arası Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi" konulu Doktora tez çalışmasına dayandırılmıştır.

## 1. GİRİŞ

Metinler arası okuma ilk kez 2004–2005 eğitim-öğretim yılında değişen 1–5. sınıf Türkçe öğretim programı ile resmî olarak uygulamaya konulmuştur. Metinler arası (intertextuality) yeni bir kavram olarak gözükmese de, kuramsal temelleri eskilere dayanmaktadır. Metinler arası kavramının eğitim boyutu ile ilgili çok fazla kaynak bulunmaması, bu kavramın uygulanabilirliği hakkında bir takım şüpheleri de beraberinde getirmiştir. Bu çalışmada metinler arası okumanın kuramsal temelleri, uygulama boyutunda neler yapılması gerektiği ve metinler arası okumanın etkili olup olmadığı araştırılmıştır.

Türkçe Öğretim Programı (1–5. sınıf) özellikler (Madde 10: Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla; sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.) ve genel amaçlar (Madde 8: Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin; bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirmektir.) bölümlerinde belirtildiği gibi öğrencilerden metinler arası anlam kurmaları beklenmektedir (MEB, 2004: 15-16). Metinler arası anlam kurmanın; belirli bir tema, konu, kültür ve tarihi olay üzerinde okuma üniteleri ve kurslar düzenleyerek geliştirilebildiğini ve öğretmenlerin, öğrencileri metinler arası anlam kurmaya yönlendirmedikleri Akyol (1996:10) tarafından belirtilmektedir.

Bilgi ile öğrenci arasındaki bağlantıyı sağlamada dönüt ve düzeltmeler; bağlantı sırasında ve sonrasında meydana gelebilecek eksiklikleri tespit etmede önemli yere sahiptir. Öğretmenin, öğretme-öğrenme sürecini verimli ve etkili kılması için sınıf içi öğretmen davranışlarını üst düzeyde göstermesi gerekir. Dönüt ve düzeltme işlemleri üst düzey sınıf içi etkinliği sağlarken eğitimde verimliliği de arttırmaktadır (Nas, 1991: 366).

Okuma bilgi dağarcığını zenginleştirme yollarından biridir. Okuma, basılı ve yazılı bir sayfayla iletişime girmek, iletiyi alıp kavramaktır. Gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik olan okuma, bir yazının harflerini, sözcüklerini tanıma ve anlamlarını kavramaktır (Tazebay, 1995:3). Özdemir (1991: 13, Akt: Tazebay, 1995:3) okumanın basılı sözcükleri kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik olduğunu ifade etmektedir.

Akyol'a (2003: 13) göre okuduğunu anlayan, anladığını da içinde yaşadığı ortamı geliştirmek amacıyla çeşitli yönlerden kullanabilen fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma-yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Harris ve Sipay (1990: 10) okumayı “yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması”, Anderson ve diğerleri (1985) “yazılı kaynaklardan anlam kurma (inşâ etme)”, Perfetti (1986) “yazılı unsurların ışığında düşünme süreci”, Kavcar ve diğerleri (1995:41) “bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretlerini görme, algılama ve kavrama süreci” şeklinde tanımlamışlardır. Yukarıdaki tanımların hemen hepsinde göze çarpan husus anlamın vurgulanmasıdır (Akt. Akyol, 2003: 13).

Metinler arasılık kavramı, metinler arasındaki karşılıklı ilişkidir. Bu konuda pek çok kavramcı ve uygulamacı bu tanımda fikir birliğindedir. Ancak metinler arasılık kavramını anlamak için bazı sorulara yanıt bulmak gerekmektedir (Tull, 2000):

- Metin nedir?
- Metinler birbirleriyle nasıl ilgili olabilir?
- Anlamın/yorumun yeri neresidir?

Tull'un da (2000) belirttiği gibi metinler arasılık kavramının sınırlarını çizmek için metin kavramının sınırlarını belirlemek gerekmektedir. Metin genellikle kitap, yazılı eserlerde yazıların bir bölümü, anlam bütünlüğünü sağlayan bir paragraf olarak tasvir edile gelmiştir. Graham (2000: 174–175; Akt: Aka, 2002: 57) metinler arasılık ile ilgili olarak; bir resmi ya da binayı yorumlamak için kaçınılmaz olarak, o resmin ya da binanın önceki resim ya da mimarî tasarım “dilleri” ya da “sistemleri” ile ilişkisini yorumlama yeteneğine güvenmek gerektiğini, filmlerin, senfonilerin, binaların, resimlerin, tıpkı edebî metinler gibi, birbirleriyle ve başka sanatlarla konuştuklarını ifade etmektedir. Graham'ın ifadesinden de anlaşılacağı üzere, metinler arasılık sadece yazılı ya da basılı metinler arasındaki organik bir bağ değil, aynı zamanda içinde bulunduğumuz ya da yaşamayı hayal ettiğimiz dünyayla bir iletişim şeklidir. Bu yönüyle de bakıldığında metinler arasılık kavramına göre metin farklı yorumlar kazanmaktadır.

Short (1992: 315), Akyol (1996: 8) ve Lenski'ye (1998: 76) göre; kendisinden anlam kurulan (inşa edilen) her şey bir metindir, metni sınırlamak mümkün değildir, bir roman, resim, düşünce, hece, film, heykel, matematiksel denklem hepsi birer metin olabilir. Küçük (2002) metin vasıtasıyla kazandırılmak istenen bilgi, tutum ve becerilerin metne dayalı sorular yoluyla gerçekleştirileceğini belirtmiştir. Her metin bir görevi yerine getirmektedir.

Siegel (1984) ve Rowe'e (1987) göre de kendisinden anlam kurulan her nesne bir metindir. Dilsel metinler; hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılanlardan oluşurken; semiyotik metinler: resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, dramalar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır. Geniş anlamda düşünüldüğünde kapsamlı bir şekilde anlam kurma dilsel ve semiyotik metinlerin birlikte yorumlanmasıyla mümkündür (Akt: Akyol, 2003a: 59–60). Bu konuda görüşlerine başvuru alan uzmanlarından Hartman'a (1992: 296) göre de bir metin, hem dilbilimsel hem de dilbilimsel olmayan işaretler içermektedir ve bir ifade, bir mimik, bir düşünce, bir yapı, bir vazife, bir parça sanat, sanat ya da drama olabilmektedir.

Metin, yapılan tanımlardan da anlaşıldığı gibi, anlam kurma ile sınırlıdır. Metinler arasılık kavramı ise ilk kez Kristeva (2003) tarafından ortaya konmuştur. Kristeva'e (2003: 8) göre metinler arasılık kavramı hayatımızda çoğunlukla tarihsel olarak karşılanmıştır. Ona göre her şey, Rus biçimcilerden Bakhtin'in hikâyesiyle başlamıştır. Kristeva'nın kavramı olan metinler arasılık Bakhtin'in karşılıklı konuşmalarına ve Barthes'in metin teorisine dayanak alarak ortaya konmuş ve bir metinden birçok noktaya ulaşmayı hedef almıştır. Metinler arasılık kavramı Micheal Riffaterre tarafından geliştirilmiş ve ilk tanımlarından farklı tanımlara bürünmüştür. Hartman'a (1992: 295) göre metinler arasılık üç temel üzerinde kurulmaktadır,

bunlar: metin yazarı, metin okuru ve bağlamdır. Metnin (text) anlambilimsel olarak ifade edilmiş şeklinin dokumadan (textile) geldiği ileri sürülmektedir. Bir metin içinde anlamsal olarak bütün oluşturulması da ipliğin bir ürün haline gelmesi de buna dayanak olarak gösterilmektedir (Hartman, 1992: 297). Bir halının binlerce ilmiğe oluştuğu düşünülürken, en baştaki ilmiğe ile en sondaki ilmiğe arasında yüzlerce ilmiğin var olduğu görülmektedir. Bu ilmiğler her ne kadar birbirleri ile ilişkisiz olarak görüle de hepsi bir bütün olduğunda halıyı ve halıdaki tasviri meydana getirmektedir. Dolayısıyla metnin modern tanımında Hartman'ın (1992) ortaya koyduğu bu düşüncenin ne kadar anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır.

Okuyucu, okuduklarına bir anlam yüklemeyebilir, onları sadece verildiği şekliyle ve üzerinde hiçbir yorum yapmadan alıp hafızasına yerleştirir ise, alınan bu bilgiler ezber niteliği taşıdığı için daha sonra unutulmaya yüz tutar (Şengül ve Yalçın, 2004). Eğitimin temel görevinin hayata uyum sağlayan ve topluma faydalı bireyler yetiştirmek olduğu göz önüne alındığında, anlam kurma sürecinin ve yorum yapmanın eğitim için büyük önemi olduğu görülmektedir. Metinler arası anlayışla ders işlemek yüksek düzeyde ya da tam olarak anlam kurmayı sağlayabilmektedir. Bu araştırma, metinler arası anlayışın metni anlamaya etkisini ortaya koyarak, metinler arası anlayışın hem eğitim içerisindeki yeri ve önemini belirlemeyi hem de yeni programla uygulamaya başlanan metinler arası anlam kurma etkinliklerinde önemli yere sahip olan metinler arası anlayışın nasıl olduğunu ortaya koymayı amaçlamıştır.

### **Problem Cümlesi**

İlköğretim 5. sınıf düzeyinde metinlerden anlam kurma açısından, metinler arası ve geleneksel okuma arasında anlamlı farklılık var mıdır?

### **Alt Problemler**

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinler ile geleneksel okumayla işledikleri metinleri;

- a) Bilgi düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?
- b) Kavrama düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?
- c) Uygulama düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?
- d) Analiz düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?
- e) Sentez düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?
- f) Değerlendirme düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırma öntest – sontest kontrol gruplu modelle yapılandırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında deney öncesi ve sonrası ölçme yapıldığından (Karasar, 1999:97) öntest – sontest kontrol

gruplu model seçilmiştir. Karasar (1999:97) modelin simgesel görünümü aşağıdaki gibi yapılandırmaktadır:

$$\begin{array}{ccccc} G_1 & R & O_{1,1} & X & O_{1,2} \\ G_2 & R & O_{2,1} & & O_{2,2} \end{array}$$

Simgelerdeki, “G” grubu, “R” grupların oluşturulmasındaki yansızlığı, “X” bağımsız değişken düzeyini, “O” ölçmeyi ifade etmektedir.

### Evren ve Örneklem

Deneyel çalışma'nın başladığı tarihlerde yeni program tüm ilköğretim okullarında uygulamaya girdiğinden ve yeni program ile ilgili yaşanabilecek olası olumsuzlukların araştırmayı etkilememesi düşünüldüğünden 2004–2005 eğitim-öğretim yılında pilot olan okullar evreni oluşturmaktadır. “Sınıf düzeyleri yükseldikçe metin içi anlam kurma etkinliklerinin azaltılıp, metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinliklerinin artırılması gerektiğinden (Akyol, 2003a:51)” örnekleme ilköğretim 5. sınıf öğrencileri alınmıştır. Araştırmanın örneklemini 2004 – 2005 eğitim-öğretim yılında pilot olan okullar içerisinde rasgele seçimle belirlenmiş ve Ankara ili Yenimahalle ilçesindeki Emin Sağlamer İlköğretim Okulunun 5. sınıfları araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Emin Sağlamer İlköğretim Okulu'nun 5. sınıfları iki şubeden oluşmaktadır. Bu iki şubedeki toplam öğrenci sayısı 71'dir. Ancak veriler 69 öğrenci üzerinde toplanmıştır. Deney grubunda bir öğrenci sağlık nedenleriyle örnekleme girememiştir. Kontrol grubunda ise bir öğrenci nakil nedeniyle örnekleme girememiştir. Tablo 1'de örneklemin cinsiyete göre dağılımına ilişkin veriler yer almaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde, örnekleme alınan 5. sınıf öğrencilerinin 36'sını erkek, 39'unu kız öğrenciler oluşturmaktadır. Erkeklerden 16'sı (%44,4), kızlardan ise 20'si (%55,6) deney grubunu oluşturmaktadır.

**Tablo 1: Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımları**

GRUP		Erkek	Kız	Toplam
Deney	n	16	20	36
	%	44,4	55,6	100
Kontrol	n	16	19	35
	%	45,7	54,3	100
Toplam	n	32	39	71
	%	45,1	54,9	100

### 3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, 2005 – 2006 öğretim yılında ders kitaplarında kullanılan metinlere ilişkin; bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeyinde anlamaları ölçen yazılı yoklama soruları kullanılmıştır. Soruların oluşturulması esnasında yardım

alınan uzmanlar, ölçme kapsamını daha net bir şekilde ortaya koyacağını belirttiğinden yazılı yoklamalar veri toplama aracı olarak belirlenmiştir. Taksonomik yaklaşıma göre ele alınan sorular için (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) Kalaycı ve Büyükalan'ın (2001:62) araştırmasındaki örneklerden yararlanılmıştır.

**Tablo 2 Araştırmacı ve Okuyucuların Notları Arasındaki Korelasyon Tablosu**

		Araştırmacı	1. Okuyucu	2. Okuyucu
			r	r
İlk Yardım Metni	Bilgi Düzeyi		.910	.941
	Kavrama Düzeyi		.919	.911
	Uygulama Düzeyi		.861	.803
	Analiz Düzeyi		.858	.670
	Sentez Düzeyi		.773	.693
	Değerlendirme Düzeyi		.870	.787
Deprem Metni	Bilgi Düzeyi		.950	.919
	Kavrama Düzeyi		.898	.905
	Uygulama Düzeyi		.927	.927
	Analiz Düzeyi		.713	.777
	Sentez Düzeyi		.827	.753
	Değerlendirme Düzeyi		.728	.785
Güvenli Yaşam Metni	Bilgi Düzeyi		.894	.870
	Kavrama Düzeyi		.902	.899
	Uygulama Düzeyi		.879	.847
	Analiz Düzeyi		.781	.688
	Sentez Düzeyi		.856	.818
	Değerlendirme Düzeyi		.798	.849
Sel Metni	Bilgi Düzeyi		.919	.908
	Kavrama Düzeyi		.926	.955
	Uygulama Düzeyi		.804	.769
	Analiz Düzeyi		.776	.786
	Sentez Düzeyi		.806	.854
	Değerlendirme Düzeyi		.685	.871

Araştırmada kullanılan ölçme aracı konu alanı uzmanları denetiminde (1 Prof. Dr., 1 Doç. Dr., 1 Yrd. Doç. Dr.) hazırlanmıştır. Araştırma için hazırlanan yazılı yoklamalarda her bir düzey (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) için 1'er soru oluşturulmuş ve ölçeklerin her biri 6'şar sorudan meydana gelmiştir. Yazılı yoklamalar 2005–2006 öğretim yılı bahar yarıyılında, her bir metin işlenişinden hemen sonra uygulanmıştır. Toplamda 4 adet yazılı yoklama ve bu yoklamalardan sorulan toplam 24 soru ile veriler elde edilmiştir. Hazırlanan yazılı yoklama için geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Sorular uzman denetiminde hazırlanarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Güvenirlik için puanlama güvenilirliğine bakılmıştır. Bu noktadan hareketle, araştırmacı dışında 2 konu uzmanı, yanıtlara puan vermiştir. Araştırmacının verdiği puanlarla konu alanı uzmanı

diğer iki kişinin verdiği puanlar arasındaki korelasyona bakılmıştır. Buna ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Turgut (1977); puanların, bir puanlamadan diğerine veya bir puanlayıcıdan diğerine hiç değişmemesi halinde puanlama güvenilirliğinin mükemmel olduğunu belirtmektedir. Tablo 13 incelendiğinde puanlar arasındaki korelasyonun olumlu yönde ve yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum da puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini kanıtlamak için madde ayırt edicilik ve güçlük indekslerine bakılmıştır. Buna ilişkin veriler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3: Yazılı Yoklama Sorularının Ayırt Edicilik ve Güçlük İndeksi**

	Soru Numarası	N	Ayırt Edicilik İndeksi ( $d_i$ )	Güçlük İndeksi ( $p_i$ )
İlk Yardım Metni	1. Soru	30	0,86	0,57
	2. Soru		0,67	0,53
	3. Soru		0,59	0,45
	4. Soru		0,87	0,53
	5. Soru		0,62	0,41
	6. Soru		0,84	0,53
Sel Metni	1. Soru	35	0,05	0,97
	2. Soru		0,61	0,67
	3. Soru		0,64	0,64
	4. Soru		0,68	0,47
	5. Soru		0,54	0,54
	6. Soru		0,64	0,53
Deprem Metni	1. Soru	27	0,94	0,53
	2. Soru		0,49	0,52
	3. Soru		0,63	0,61
	4. Soru		0,80	0,54
	5. Soru		0,49	0,36
	6. Soru		0,71	0,56
Güvenli Yaşam Metni	1. Soru	34	0,74	0,53
	2. Soru		0,55	0,56
	3. Soru		0,61	0,56
	4. Soru		0,76	0,62
	5. Soru		0,51	0,49
	6. Soru		0,71	0,58

Öncü (1999:194) madde ayırt edicilik indeksleri 0.40 ve daha yüksek maddelerin çok iyi olduğunu belirtmektedir. Tablo 14 incelendiğinde, madde ayırt edicilik ve güçlük indekslerinin çok iyi olduğu sadece bir soruda (Sel Metni-1. soru) madde ayırt edicilik indisinin düşük çıktığı gözlenmiştir. Bundan dolayı belirlenen soru tekrar ele alınarak değiştirilmiştir.

Turgut (1973: 7) eğitimin uzun süren bir süreç olduğunu, bu uzun sürenin de genellikle ardışık basamaklara ayrıldığını ve çeşitli basamaklarda okullar, bir okulda sınıflar, sınıflarda dönemler, bir dönemde dersler, bir derste konular, hatta konuların kesimlerinin bile bu ardışık basamaklardan oluştuğunu söylemektedir. Eğitim ardışık bir sıra izlemekte ve bu anlamda birbiri üzerine inşa edilmektedir. Bu nedenden dolayı araştırma bir tema boyunca ele alınmıştır.

Yazılı yoklamada yer alan 6 adet soruya verilen doğru cevaplar testin toplam puanı olarak ve okuduğunu anlama puanı olarak ele alınmıştır. Testlerin hazırlanmasında belirlenen tema boyunca Türkçe ders kitaplarında belirlenen metinlerden yararlanılmıştır. Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzunun “Zorunlu ve Seçmeli Temalar” başlığı altında belirtildiği gibi (MEB, 2004:180) uygulama için ele alınan temada da dört adet metin işlenmiştir. Öğretmen kitabında yer alan dinleme metni ön test için kullanılmıştır. Diğer üç metin ise okuma metni olarak ele alınmış ve her bir metnin işlenişinden sonra hem deney hem de kontrol grubuna her bir metin için hazırlanan yazılı yoklama uygulanmıştır. Son testte her düzey için (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) üç metnin yazılı yoklamalarından elde edilen puanların ortalaması alınmış ve kıyaslamaya gidilmiştir. Genel anlama düzeyi için ise üç metnin puan ortalamaları alınarak kıyaslamaya gidilmiştir.

Testte toplanan bilgiler SPSS paket programına aktarılmadan önce teker teker kontrol edilmiş ve her birine sıra numarası verilmiştir. Testten alınan puanlar, gruplar ve soru türleri SPSS 11,0'a aktarılarak frekans dağılımı tabloları yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları tarafından cevaplanan testlerin toplam puanı ve soru düzeyleri arasındaki fark iki ortalama arasındaki farkın anlamlılık derecesi ile ölçüldüğünden ilişkisiz ölçümler için t-testi ve tek yönlü kovaryans (ANCOVA) ile analiz edilmiştir.

Araştırmada etkisi test edilen bir faktör olduğundan ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişkenin ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamak amacıyla “ANCOVA” kullanılmıştır. Ön test ve son test gruplu araştırmalarda işlemin etkili olup olmadığına odaklanılan durumlarda en uygun istatistiksel işlem, ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği (ANCOVA) tek yönlü kovaryans analizidir (Büyüköztürk, 2004,106). Deney ve kontrol grubunun ön testlerinden elde edilen verilere göre; genel anlama, bilgi, kavrama, analiz düzeylerinde anlamalarında kontrol grubu lehine farkın olduğu ortaya çıkmıştır. Farkın olduğu anlama düzeylerinin son testlerinde, ön testin ortak değişken olarak kontrol edildiği tek faktörlü ANCOVA analizine gidilmiştir.

### **3. BULGULAR**

#### **a) Ön Teste İlişkin Bulgular**

Deney ve kontrol grubunun deneysel işlem öncesi durumlarını ortaya koymak için yapılan ön testlere ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Deney ve kontrol grubunun bilgi düzeyinde anlamalarına ilişkin ön test sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun bilgi ( $t_{(67)}= 2.356$ ,  $P<.05$ ), kavrama ( $t_{(67)}= 2.371$ ,  $P<.05$ ), analiz ( $t_{(67)}= 3.027$ ,  $P<.05$ ) ve okuduğunu anlama ( $t_{(67)}= 2.802$ ,  $P<.05$ ) düzeylerinde anlamalarında manidar farkın olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları incelendiğinde (bilgi düzeyi deney  $x = 9.06$ , kontrol  $x = 11.47$ ; kavrama düzeyi deney  $x = 8.37$ , kontrol  $x = 10.25$ ; analiz düzeyi deney  $x = 6.29$ , kontrol  $x = 8.46$ ; genel anlama düzeyi deney  $x = 53.53$ , kontrol  $x = 62.84$ )



farkın kontrol grubunun lehine olduğu görülmektedir. Deneysel işlem öncesinde kontrol grubunun deney grubuna oranla, bilgi düzeyinde anlamalarında, daha başarılı olduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 4 Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Bilgi Düzeyinde Anlamalarına İlişkin Bağımsız t -Testi Sonucu**

Düzyey	GRUP	n	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Bilgi	Deney	35	9.06	4.76	67	2.356	.021*
	Kontrol	34	11.47	3.66			
Kavrama	Deney	35	8.37	3.51	67	2.371	.021*
	Kontrol	34	10.25	3.03			
Uygulama	Deney	35	8.89	2.90	67	.651	.517
	Kontrol	34	9.34	2.94			
Analiz	Deney	35	6.29	2.97	67	3.027	.004*
	Kontrol	34	8.46	3.00			
Sentez	Deney	35	10.01	3.19	67	1.440	.154
	Kontrol	34	11.02	2.60			
Değerlendirme	Deney	35	10.91	3.71	67	1.632	.107
	Kontrol	34	12.29	3.30			
Genel Toplam	Deney	35	53.53	15.24	67	2.802	.007*
	Kontrol	34	62.84	12.13			

\* p<0.05

Deney ve kontrol grubunun uygulama ( $t_{(67)} = .651$ ,  $P > .05$ ), sentez ( $t_{(67)} = 1.440$ ,  $P > .05$ ) ve değerlendirme ( $t_{(67)} = 1.632$ ,  $P > .05$ ) düzeylerinde anlamalarında manidar farkın olmadığı görülmektedir. Elde edilen verilerden, deneysel işlem öncesinde kontrol grubu ile deney grubunun uygulama, sentez ve değerlendirme düzeyinde anlamaları arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

#### b) Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Problem cümlesi “İlköğretim 5. sınıf düzeyinde metinlerden anlam kurma açısından, metinler arası ve geleneksel okuma arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Metinler arası anlayışla ders işleyen deneysel grup ile geleneksel yöntemle göre ders işleyen kontrol grubuna ilişkin betimsel istatistik Tablo 5’te verilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı gösteren ANCOVA testi ise Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Toplam (Genel Anlama) Son Test Puanlarına Göre Betimsel İstatistikleri**

Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	35	56.66	57.38
Kontrol	34	44.06	43.31

Tablo 5 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş toplam son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunun puan ortalamasının ( $\bar{X}=57.38$ ) kontrol grubunu puan ortalamasından ( $\bar{X}=43.31$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum da deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden genel anlama düzeyinde daha başarılı olduğuna işaret etmektedir.

**Tablo: 6 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Toplam Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Toplam (Genel Anlama Düzeyi) Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	321.959	1	321.959	5.135 48.796	.027* .000*
Grup	3059.249	1	3059.249		
Hata	4137.809	66	62.694		
Toplam	7197.07	68			

\*P<0.05

Yapılan ANCOVA analizi sonucuna göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin, toplam ön test puanlarına göre düzeltilmiş toplam son test ortalama puanları arasında manidar farklılık bulunmuştur [F(1;66)= 48.796, p<0.05]. Bu durum öğrencilerin başarılarının yer aldıkları grupla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu da deney grubunda yer alan öğrencilerin genel anlama düzeylerinin, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

#### d) Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinler ile geleneksel okumayla işledikleri metinleri bilgi düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Metinler arası anlayışla ders işleyen deneysel grup ile geleneksel yöntemle göre ders işleyen kontrol grubuna ilişkin betimsel istatistik Tablo 7de verilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı gösteren ANCOVA testi ise Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Bilgi Düzeyi Son Test Puanlarına Göre Betimsel İstatistikleri**

Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	35	10.71	10.91
Kontrol	34	6.77	6.55

Tablo 7 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş bilgi düzeyi son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunun puan ortalamasının ( $\bar{X}=10.91$ ) kontrol grubunu puan ortalamasından ( $\bar{X}=6.55$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum da deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden bilgi düzeyinde daha başarılı olduğuna işaret etmektedir.

Yapılan ANCOVA analizi sonucuna göre (Tablo 8), farklı gruplarda yer alan öğrencilerin, bilgi düzeyi ön test puanlarına göre düzeltilmiş bilgi düzeyi son test ortalama puanları arasında manidar farklılık bulunmuştur [ $F(1;66)= 47.725$ ;  $p<0.05$ ]. Bu durum öğrencilerin başarılarının yer aldıkları grupla ilişkili olduğunu göstermektedir. Buradan da deney grubunda yer alan öğrencilerin bilgi düzeyinde anlamalarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

**Tablo: 8 Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Bilgi Düzeyi Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Bilgi Düzeyi Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	34.832	1	34.832	5.494 47.725	.022* .000*
Grup	302.568	1	302.568		
Hata	418.429	66	6.340		
Toplam	722.29	68			

\* $P<0.05$

#### e) İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinler ile geleneksel okumayla işledikleri metinleri kavrama düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Metinler arası anlayışla ders işleyen deneysel grup ile geleneksel yöntemle göre ders işleyen kontrol grubuna ilişkin betimsel istatistik Tablo 9’da verilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı gösteren ANCOVA testi ise Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 9 Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Son Test Puanlarına Göre Betimsel İstatistikleri**

Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	35	8.29	8.45
Kontrol	34	6.88	6.71

Tablo 9 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş kavrama düzeyi son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunun puan ortalamasının ( $\bar{X}=8.45$ ) kontrol grubunu puan ortalamasından ( $\bar{X}=6.71$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum da deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden kavrama düzeyinde daha başarılı olduğuna işaret etmektedir.

**Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Kavrama Düzeyi Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kavrama Düzeyi Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	22.507	1	22.507	4.367	.041*
Grup	48.097	1	48.097	9.332	.003*
Hata	340.165	66	5.154		
Toplam	396.63	68			

\* $P<0.05$

Yapılan ANCOVA analizi sonucuna göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin, kavrama düzeyi ön test puanlarına göre düzeltilmiş kavrama düzeyi son test ortalama puanları arasında manidar farklılık bulunmuştur [ $F(1;66)= 9.332; p<0.05$ ]. Bu durum öğrencilerin başarılarının yer aldıkları grupla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu da deney grubunda yer alan öğrencilerin kavrama düzeyinde anlamalarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğuna işaret etmektedir.

### f) Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinler ile geleneksel okumayla işledikleri metinleri uygulama düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Metinler arası anlayışla ders işleyen deneysel grup ile geleneksel yöntemle göre ders işleyen kontrol grubu arasında son testteki farklılığa ilişkin bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Uygulama Düzeyinde Anlamalarına İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu**

Grup	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	p
Deney	35	8.93	1.78	67	2.035	.046
Kontrol	34	8.07	1.74			

Tablo 11 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun uygulama düzeyinde anlamalarında ( $t_{(67)} = 2.035, p < .05$ ) manidar farkın olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları incelendiğinde (deney  $\bar{X} = 8.93$ , kontrol  $\bar{X} = 8.07$ ) farkın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Bu değerden de anlaşıldığı gibi, metinler arası anlayışla işlenen dersin geleneksel yöntemle göre işlenen derse göre uygulama düzeyinde anlamalarında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

### g) Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinler ile geleneksel okumayla işledikleri metinleri analiz düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Metinler arası anlayışla ders işleyen deneysel grup ile geleneksel yöntemle göre ders işleyen kontrol grubuna ilişkin betimsel istatistik Tablo 12’de verilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılığı gösteren ANCOVA testi ise Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Analiz Düzeyi Son Test Puanlarına Göre Betimsel İstatistikleri**

Grup	n	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	35	6.69	6.68
Kontrol	34	5.03	5.04

Tablo 12 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının düzeltilmiş analiz düzeyi son test puanları arasında yapılan Bonferroni testi sonuçlarına göre, deney grubunun puan ortalamasının ( $\bar{X}=6.68$ ) kontrol grubunu puan ortalamasından ( $\bar{X}=5.04$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum da deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilerden analiz düzeyinde daha başarılı olduğuna işaret etmektedir.

**Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Analiz Düzeyi Ön Test Puanlarına Göre Düzeltilmiş Analiz Düzeyi Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Ön Test	.012	1	.012	.004	.948
Grup	40.793	1	40.793		
Hata	184.501	66	2.795		
Toplam	231.82	68			

\*P<0.05

Yapılan ANCOVA analizi sonucuna göre, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin, analiz düzeyi ön test puanlarına göre düzeltilmiş analiz düzeyi son test ortalama puanları arasında manidar farklılık bulunmuştur [ $F(1;66)=14.593$ ,  $p<0.05$ ]. Bu durum öğrencilerin başarılarının yer aldıkları grupla ilişkili olduğunu göstermektedir. Buradan da deney grubunda yer alan öğrencilerin analiz düzeyinde anlamalarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

#### **h) Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Beşinci alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinler ile geleneksel okumayla işledikleri metinleri sentez düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Metinler arası anlayışla ders işleyen deneysel grup ile geleneksel yöneme göre ders işleyen kontrol grubu arasında son testteki farklılığa ilişkin bulgular Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14: Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Sentez Düzeyinde Anlamalarına İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu**

Grup	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Deney	35	10.19	1.98	67	4.801	.000
Kontrol	34	7.97	1.85			

Tablo 14 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun uygulama düzeyinde anlamalarında ( $t_{.(67)} = 4.801, p < .05$ ) manidar farkın olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları incelendiğinde (deney  $\bar{X} = 10.19$ , kontrol  $\bar{X} = 7.97$ ) farkın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulardan da anlaşıldığı gibi, metinler arası anlayışla işlenen dersin geleneksel yöntemle göre işlenen derse göre sentez düzeyinde anlamalarında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

#### ı) Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metinler arası okumayla işledikleri metinler ile geleneksel okumayla işledikleri metinleri değerlendirme düzeyinde anlamaları farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmişti. Metinler arası anlayışla ders işleyen deneysel grup ile geleneksel yöntemle göre ders işleyen kontrol grubu arasında son testteki farklılığa ilişkin bulgular Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15 Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Değerlendirme Düzeyinde Anlamalarına İlişkin Bağımsız t Testi Tablosu**

Grup	N	$\bar{X}$	s	sd	t	p
Deney	35	11.97	1.17	67	7.542	.000
Kontrol	34	9.32	1.71			

Tablo 15 incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun uygulama düzeyinde anlamalarında ( $t_{.(67)} = 7.542, p < .05$ ) manidar farkın olduğu görülmektedir. İki grubun puan ortalamaları incelendiğinde (deney  $\bar{X} = 11.97$ , kontrol  $\bar{X} = 9.32$ ) farkın deney grubunun lehine olduğu görülmektedir. Bu değerden anlaşıldığı üzere, metinler arası anlayışla işlenen dersin geleneksel yöntemle göre işlenen derse göre değerlendirme düzeyinde anlamalarında daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkılarak sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

##### a) Sonuç

Araştırmada;

- ✓ Uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarında farkın deney grubu lehine çıkması sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin metinlerle daha çok ilişki kurduğu,
- ✓ Deney grubundaki öğrencilerin metinleri daha eleştirel gözle okuduğu,

- ✓ Metinler arası okumayla işlenen metinlerde; okuduğunu anlamının daha üst düzeyde olduğu, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde anlamının işlenmeyene oranla daha üst düzeyde olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

### **b) Öneriler**

Metinler arası okumanın üst düzey bilişsel becerileri geliştirdiği çeşitli yayınlarda iddia edilmektedir. Ancak, yapılan bu araştırma metinler arası okumayla işlenen metinlerde sadece üst düzey bilişsel becerileri değil, aynı zamanda alt düzey bilişsel becerileri de geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre:

- Temaların planlanmasında ve işlenişinde metinler arası okumaya uygun olarak metinlerin birbirleri arasındaki etkileşimini ortaya koyacak tematik yaklaşım geliştirilmesi,
- Temayı oluşturan metinlerin tema ile ve birbirleriyle bir bağlam içerisinde olması,
- Temalarda işlenen metinlerdeki anlamı geliştirmeye yönelik materyallerin (video, saydam, TV programı vb. gibi) ilgili kurumlar tarafından hazırlanması ya da gerekli materyallerin öğretmenlere rehberlik ederek hazırlanması,
- Metinler arası okumanın öğretmenler tarafından idrak edilebilmesi için gerekli hizmet içi eğitim kurslarının düzenlenmesi,
- Metinler arası okumanın diğer derslerdeki uygulama basamaklarının araştırılması,
- Metinler arası okumayla okuduğunu anlamada, metin türlerinin etkisinin belirlenmesi,
- Metinler arası okumanın, ilköğretim okullarının ilk sınıflarından itibaren yaptırılması önerilmektedir.

**KAYNAKÇA**

- AKA, P. (2002). **Hilmi Yavuz Şiirine Metin-Merkezli Bir Bakış**. Ankara: Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Edebiyatı Bölümü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AKYOL, H. (1996). *Metinler Arası (Intertextuality) Okuma ve Sorular*. Bilgi Çağında Eğitim. Nisan-Mayıs-Haziran.
- AKYOL, H. (2003 a). *Metinlerden Anlam Kurma, Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13. Sayı s.267–285, Niğde
- AKYOL, H. (2003). **Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi**, Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2004). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı**. Ankara: Pegem Yayıncılık
- HARTMAN, D.G (1992). *Intertextuality and Reading: The Text, the Reader, the Author, and the Context*, **Linguistics And Education** 4, 295-311
- KALAYCI, N ve S. BÜYÜKALAN (2001). *Soru Sorma Becerisinde Ustalaşmak*, **Sosyal Bilimler Dergisi**, Mart, 2001, s. 57–71.
- KARASAR, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KRISTEVA, J. (2003). “*Nous Deux*” Or A (Hi)Story Of Intertextuality, **The Romanic Review**, Volume 93 Numbers 1-2 © The Trustees of Columbia University, Copyright © 2003 EBSCO Publishing.
- KÜÇÜK, S. (2002). *Örgün Eğitim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında Karşılaşılan Güçlükler*, **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı 153–154 Kış-Bahar 2002.
- LENSKI, S. D. (1998). *Intertextual Intentions: Making Connections across Texts*, **Clearing House**; Nov/Dec98, Vol. 72 Issue 2, p74, 7p, 5
- MEB (2004). **İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Ankara: MEB Talim Terbiye Kurul Başkanlığı
- NAS, R. (1991). *İlkokulda Eğitimin Niteliğinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü*. **Eğitimde Nitelik Geliştirme**. İstanbul: Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri Metinleri, 13-14 Nisan 1991.
- ÖNCÜ, H. (1999). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yaysan A.Ş
- SHORT K. G. (1992). *Researching Intertextuality Within Collaborative Classroom Learning Environments*. **Linguistics And Education** 4, 313-333 (1992)
- ŞENGÜL, M. ve S. K. YALÇIN (2004). *Okuma ve Anlama Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Olarak Hazırlanan Bir Model Önerisi*. **Millî Eğitim Dergisi**. Sayı 164, Güz 2004
- TAZEBAY, A. (1995). **İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi**, Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).
- TULL, P. (2000). *Intertextuality and The Hebrew Scriptures*. **Currents in Research: Biblical Studies**; 2000, Vol. 8, p59, 32p
- TURGUT, M. F. (1973). **Değerlendirme ve Not Verme Metotları**. Ankara: Fen Projesi Baskı Atelyesi.
- TURGUT, M. F. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Nüve Matbaası